
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Número 75

20 de junio 2023

ISSN 1068-2341

El Gerencialismo en la Práctica Escolar de Centros Educativos Andaluces: Un Estudio de Caso

Diego Martín-Alonso



Eva Guzmán-Calle

Universidad de Málaga

España

Citación: Martín-Alonso, D. & Guzmán-Calle, E. (2023). El gerencialismo en la práctica escolar de centros educativos andaluces: Un estudio de caso. *Education Policy Analysis Archives*, 31(75).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.6314>

Resumen: Partiendo de estudios previos—que señalan al gerencialismo como un dispositivo de control que se viene introduciendo en las escuelas en las últimas décadas— esta investigación tiene como propósito conocer y comprender la experiencia del profesorado con las prácticas gerenciales y en qué formas estas se hacen presente en su práctica educativa. Para ello se ha llevado a cabo un estudio de caso a través de: entrevistas semiestructuradas (con dieciséis docentes de centros públicos de Andalucía y un inspector) y el análisis documental de la normativa que regula dos de los centros investigados. Los resultados y su discusión indican que: 1) el profesorado se siente desbordado ante la continua y elevada tarea documental que le demanda la administración; 2) esta sobrecarga de trabajo dificulta las posibilidades de reflexión del profesorado sobre su práctica; 3) el gerencialismo genera unos marcos y estructura que limitan la autonomía docente y dirigen el sentido de su práctica profesional.

Palabras-clave: práctica pedagógica; liberalismo; subjetividad; gestión empresarial

Managerialism in school practices of Andalusian educational centres: A case study

Abstract: Starting from previous studies—which point to managerialism as a control device that has been introduced in schools in recent decades—this research aims to understand the experience of teachers with managerial practices and in what ways it conditions their educational practice. For this, a case study has been carried out through: semi-structured interviews (with sixteen teachers from public centers in Andalusia and one inspector) and the documentary analysis of the regulations that regulate two of the centers investigated. The results and discussion indicate that: 1) teachers feel overwhelmed by the continuous and elevated documentary task that the administration demands of them; 2) this work overload makes it difficult for teachers to reflect on their practice; 3) managerialism generates frameworks and structures that limit teaching autonomy and direct the meaning of their professional practice.

Keywords: teaching practice; liberalism; subjectivity; business management

O managerialismo na prática escolar dos centros educativos andaluzes: Um estudo de caso

Resumo: Com base em estudos anteriores—que apontam para o gerencialismo como um dispositivo de controlo que foi introduzido nas escolas nas últimas décadas—esta investigação visa conhecer e compreender a experiência dos professores com as práticas de gestão e de que forma estas estão presentes na sua prática educativa. Para tal, foi realizado um estudo de caso através de: entrevistas semi-estruturadas (com dezasseis professores de escolas públicas da Andaluzia e um inspector) e análise documental dos regulamentos que regem duas das escolas investigadas. Os resultados e a sua discussão indicam que: 1) os professores sentem-se sobrecarregados pela carga contínua e pesada de trabalho documental exigida pela administração; 2) esta sobrecarga de trabalho dificulta a reflexão dos professores sobre a sua prática; 3) o gerencialismo gera quadros e estruturas que limitam a autonomia de ensino e direccionam o significado da sua prática profissional.

Palavras-chave: prática pedagógica; liberalismo; subjectividade; gestão de empresas

El Gerencialismo en la Práctica Escolar de Centros Educativos Andaluces: Un Estudio de Caso

Desde distintos organismos internacionales (OCDE, BM y UNESCO, entre otros) y estrategias de unificación de objetivos y políticas educativas (Estrategia de Lisboa y Proyecto Horizonte 2020, Agenda 2030, por ejemplo) se viene promoviendo en las últimas décadas una agenda global educativa que se orienta a una transformación educativa que busca el refuerzo del mercado de trabajo y reformas basadas en una inversión sostenible, eficiente y de calidad. Estas reformas de políticas educativas que tratan de transformar la organización y la gestión de las escuelas se realiza introduciendo en el sistema educativo los postulados de la economía de la educación y la gestión empresarial (Ball & Olmedo, 2011; Pini, 2010; Rodríguez-Martínez, 2018, 2019; Saura, 2015; Slaughter & Cantwell, 2012; Slaughter & Leslie, 1997). Este sistema se sostiene en los valores de mérito, eficiencia, eficacia y competitividad, que terminan concretándose en el apoyo a diversas políticas educativas: libertad de elección de centro, gestión liberal y privada de los centros escolares, evaluaciones externas y creación de rankings o clasificaciones de centros (Ball & Olmedo, 2011; Verger & Bonal, 2012).

Atendiendo a estudios previos (Ball, 2013; Luengo & Saura, 2014; Moore & Clarke, 2016), estas políticas terminan configurando un nuevo modelo de control educativo centrado en la

eficiencia y los resultados que se viene llamando como tecnología de la performatividad. Esto es, sintetizando, que tanto profesorado como alumnado deben orientar sus esfuerzos para aproximarse al logro de los estándares establecidos por la administración educativa.

En este sentido, la investigación en educación (Ball, 2003; Luengo & Saura, 2013; Lynch, 2014) señala que la performatividad es, en última instancia, la materialización de dos tecnologías de control: las nuevas formas de gestión empresarial que se vienen introduciendo en las escuelas y las prácticas de gestión de resultados. Estas tecnologías se concretan en distintos dispositivos entre los que destacan las prácticas gerenciales.

En este marco surgen las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las concreciones prácticas del gerencialismo en el escenario profesional docente? ¿Cómo estas prácticas mediatizan la construcción de sus propuestas didácticas? ¿En qué formas las prácticas gerenciales terminan mediatizando las prácticas educativas y la relación con el alumnado? A partir de estas preguntas se formula el propósito de la investigación: conocer y comprender la experiencia del profesorado con las prácticas gerenciales y en qué formas estas se hacen presentes en su práctica educativa. Las investigaciones previas señalan que las prácticas gerenciales generan contextos de competición y sitúan al profesorado en una perspectiva técnica de su oficio, lo que provoca desigualdad educativa. Es por ello que ahondar en las preguntas y objetivo de investigación antes mencionado puede orientar a la construcción de alternativas escolares democráticas y enfocadas a la equidad (Rodríguez-Martínez, 2018, 2019).

Para estudiar estas cuestiones, dentro de un proyecto de investigación más amplio¹, hemos realizado un estudio de caso (Hancock & Algozzine, 2006; Stake, 2010), a través de: 1) entrevistas semiestructuradas con el equipo directivo y profesorado de cuatro centros educativos (institutos y escuelas) de Andalucía (España), así como con un inspector (17 participantes en total); 2) el análisis documental de los proyectos educativos de dos centros y la normativa que los regula. Los resultados y su discusión indican que: 1) el profesorado se siente desbordado ante la continua y elevada tarea documental que le demanda la administración; 2) esta sobrecarga de trabajo dificulta las posibilidades de reflexión del profesorado sobre su práctica; 3) el gerencialismo genera unos marcos y estructura que limitan la autonomía docente y dirigen el sentido de su práctica profesional.

Marco Teórico

Gerencialismo

El gerencialismo construye la estructura organizativa del neoliberalismo, en tanto permite introducir los principios del mercado en el gobierno de las instituciones y servicios públicos, entre ellos la escuela. Ahora bien, el gerencialismo no puede definirse atendiendo únicamente a una serie de prácticas y actividades de gestión. Este forma parte de una serie compleja de cambios en la organización social, política y económica asociada al neoliberalismo como proyecto político (Verger et al., 2018). Es decir, se basa en el supuesto neoliberal de que los mercados son el principal productor de la lógica y los valores culturales y que las soluciones a los males sociales y la gestión del cambio social se pueden entender mejor a través de la implementación de los mecanismos y la lógica del mercado. Por lo tanto, los problemas económicos, educativos y sociales se entienden como problemas de gestión que pueden resolverse mediante nuevos y más eficaces regímenes de gestión. Los aspectos éticos, políticos y sociales de estos temas se consideran cuestiones secundarias (Deem & Brehony, 2005).

¹ “Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente” (Ref.: PGC2018-095238-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Se trata por tanto de una cultura y organización que privilegia los valores del sector privado (orientados a la maximización de beneficio) de eficiencia y productividad en la regulación de la escuela. Para ello se prioriza el producto final—el resultado académico—sobre los procesos y experiencias de cada sujeto. En consecuencia, la medición o valoración de los objetivos educativos alcanzados -el nivel de desempeño del alumnado- y la rendición de cuentas ocupan un papel protagonista (Luengo & Saura, 2012; Verger & Parcerisa, 2017).

En este sentido, las principales características del gerencialismo son, según Lynch (2014), las siguientes: 1) un cambio en la manera de nombrar y pensar las relaciones pasando de hablar, por ejemplo, de derechos o solidaridad a usuarios de servicios y competitividad; 2) se pone el foco en los objetivos, de forma que se evalúa continuamente la actuación del profesorado; 3) se promueve la autoevaluación—o autovigilancia—a través del uso de indicadores y estándares de resultados de los aprendizajes, que se redactan de forma que puedan ser observables y medibles. Por ejemplo, en el currículo que está vigente en Andalucía en el momento de la investigación, para cada objetivo general de cada área de conocimiento se establecen unos criterios de evaluación y estos, a su vez, se fragmentan en estándares de aprendizaje evaluable, convirtiéndose así en un elemento específico y pretendidamente preciso para valorar el aprendizaje.

Por otro lado, la investigación sobre el gerencialismo (Ball, 2003; Luengo & Saura, 2013) señala que este no se trata de un asunto técnico-organizativo, sino de una cuestión política. Se sostiene que se trata de una configuración ideológica de prácticas e ideas introducidas en el sector público de manera que terminan dirigiendo las prácticas hacia los intereses y valores del mercado. Es decir, orientadas hacia el interés privado y no el público y social, como es originario y propio de los servicios públicos.

Por tanto, el gerencialismo no es una estrategia de gestión neutral (Deem & Brehony, 2005). Al contrario, se trata de un proyecto político que anuncia un nuevo modo de gobierno de las escuelas, basadas en la eficiencia y eficacia en el logro de resultados. Esto tiene el impacto final de definir los procesos educativos en términos transaccionales, como los medios para un fin. De esta manera se desplaza el debate pedagógico y la propia reflexión docente de los propósitos de la educación a los modos de alcanzar de la manera más eficientemente posible los resultados esperados por la administración (Biesta, 2014, 2017).

En la práctica docente esto toma forma en prácticas de rendición de cuentas y una monitorización constante de su actividad (Moore & Robinson, 2016; Verger & Parcerisa, 2017). Estas dos cuestiones se materializan en la elaboración incesante de informes y evaluaciones sobre los resultados del alumnado, así como la realización detallada y justificada de toda la programación, es decir, la realización de continuas tareas documentales sobre la planificación y desarrollo de su práctica profesional que deben presentar ante la administración.

En este marco cabe preguntarse: ¿Cuáles son las concreciones prácticas del gerencialismo en el escenario profesional docente? ¿Cómo estas prácticas mediatizan la construcción de sus propuestas didácticas? ¿En qué formas las prácticas gerenciales terminan mediatizando las prácticas educativas y la relación con el alumnado?

Performatividad y Privatización

La materialización del gerencialismo en educación, según Ball y Youdell (2008), tiene que ver con los fenómenos de privatización. En especial con la privatización endógena, la cual entendemos como la transferencia de ideas, métodos y prácticas del sector privado a las escuelas públicas, a través de políticas de cuasi-mercados, gestión de resultados y la Nueva Gestión Pública. Estas políticas ponen el énfasis en el producto—los niveles de desempeño del alumnado—por encima de los procesos, el enriquecimiento personal o los procesos de emancipación (Biesta, 2017). De esta

manera, el profesorado debe centrar sus propuestas educativas y sus prácticas en alcanzar los niveles de logro exigidos, dejando en segundo plano las necesidades e inquietudes propias de cada niño y niña que llega a sus aulas.

Los problemas educativos se convierten a través de estas políticas en problemas técnicos que no dejan lugar al pensamiento crítico (Rodríguez-Martínez, 2019). Así, al orientarse al logro de resultados y ante la ausencia de procesos reflexivos, la lógica discursiva que sostiene estas prácticas se asume como un modo propio de ver el mundo. Se convierte en “natural”, por lo que no llega a ser objeto de cuestionamiento, como si fuese la única manera posible de organización social. No es necesario entonces el gobierno de los sujetos, pues estos terminan gobernándose a sí mismos, en una (falsa) sensación de libertad (Sullivan et al., 2020).

En el caso del gobierno no se trata de imponer a los hombres una ley sino de disponer las cosas, es decir, utilizar más bien tácticas que leyes, en último término utilizar las mismas leyes como tácticas. Actuar de tal modo y a través de cierto número de medios para que este o aquel fin pueda ser alcanzado. (Foucault, 1981, p. 17)

En este proceso los sujetos dan sentido a su experiencia desde valores neoliberales como la competitividad o la meritocracia, y terminan relacionándose con el otro y con las instituciones desde este lugar (Fávero & Bechi, 2020). Se termina configurando así una suerte de modelo de gubernamentalidad en que el gobierno está en la propia experiencia subjetiva de cada quien. No es necesario el control, el gobierno se basa en llegar a las almas—en términos foucaultianos—de los sujetos y que estos asuman el modelo de relaciones propio del neoliberalismo (Foucault, 1979).

En definitiva, se constituye un nuevo modo de “concebir la institución educativa” y, con ello, una nueva cultura escolar que, cuando es asumida como propia, desemboca en un nuevo “sujeto docente” (Luengo y Saura, 2013). Según Ball (2003), el profesorado se reconstruye como un empresario y administrativo educativo, por lo que aparecen nuevos roles sometidos a evaluaciones regulares, informes y comparaciones de desempeño. Hablamos entonces de la cultura de la performatividad, la cual es el resultado de dos tecnologías (Luengo y Saura, 2013): las nuevas formas de gestión empresarial y las prácticas de gestión de resultados.

En este sentido, Ball (2013, p. 104) define la performatividad como “una tecnología, una cultura y un modo de regulación [...] implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación” (Ball, 2013, p. 104). La performatividad es, entonces, el concepto con el que se estudian los procesos que se preocupan prioritariamente por los resultados y productividad de las personas y las organizaciones, que toma como medidas de calidad. Por tanto, se sitúa en el paradigma técnico-positivista y establece como principios la competitividad, la productividad y la eficiencia (Ball & Olmedo, 2011; Lerner, 2000).

Marco y Diseño Metodológico

A partir de las cuestiones emergentes del marco teórico y los estudios planteados en éste nos proponemos como propósito de investigación *conocer y comprender la experiencia del profesorado con las prácticas gerenciales y en qué formas estas se hacen presente en su práctica educativa*. Para abordar este trabajo diseñamos un estudio de caso (Stake, 2010) en el que nos proponemos profundizar en la experiencia del profesorado de centros educativos de Andalucía (España), su relación con las políticas educativas y la administración, y cómo estas se hacen presentes en la experiencia vivida en las aulas.

Tanto los centros como el profesorado han sido seleccionados siguiendo los criterios de un muestreo intencional (Flick, 2015). Se buscaban centros cuyos equipos directivos mostrasen sensibilidad en sus discursos hacia la equidad educativa y profesorado que orientase sus prácticas en esta línea. Se ha seguido este criterio en tanto que podía facilitar la comprensión sobre cómo median,

facilitan u obstaculizan, las prácticas gerenciales la atención a las necesidades de cada estudiante o, lo que es lo mismo, el desarrollo de unas prácticas educativas orientadas a la equidad.

Para profundizar en las preguntas de investigación los procedimientos de investigación han sido dos: análisis documental y entrevistas semiestructuradas. En primer lugar, se realizó un análisis político de discursos (Palacios et al., 2019) de los documentos de dos de los institutos investigados (CE1 y CE2), centrándonos en el Plan de Centro (compuesto por el Proyecto Educativo, el Plan de Gestión y el Reglamento de Organización y Funcionamiento). A continuación, pusimos estos documentos en diálogo con la Orden de 19 de julio de 2019 que ordena la actuación de la inspección en Andalucía (Orden de inspección en adelante). En este análisis hemos buscado las relaciones del plan de centro con la normativa vigente, elaborando una red normativa, como proponen Palacios et al. (2019) para el análisis político de discursos.

Por otro lado, se han realizado entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011; Stake, 2010). Se entrevistó al equipo directivo de cuatro centros educativos y, a continuación, a través de un muestreo intencional se invitó a participar a profesorado implicado en el proyecto educativo y con una orientación pedagógica similar a este. Tras realizar las entrevistas observamos que aparecía de manera insistente la inspección educativa² como un actor estructural en el desarrollo del oficio docente. Por ello decidimos ampliar el estudio con una entrevista a un miembro de la inspección educativa andaluza. La Tabla 1 presenta los principales rasgos que definen los centros educativos participantes.

Tabla 1

Centros Educativos Participantes

Centro Educativo	Características
CE1	Centro público de Educación Secundaria y Formación Profesional. Situado en zona urbana de nivel económico bajo. Su proyecto educativo destaca por el uso de TIC y Aprendizaje Basado en Proyectos
CE2	Centro público de Educación Secundaria y Formación Profesional. Situado en una zona rural. Su proyecto educativo destaca por el uso de TIC y Aprendizaje Basado en Proyectos
CE3	Centro público de Educación Secundaria. Situado en una zona urbana de nivel socio-económico medio. Su proyecto educativo destaca por el uso de TIC y la búsqueda de metodologías orientadas a la inclusión y la reducción de la exclusión del alumnado más vulnerable.
CE4	Centro público de Educación Secundaria. Situado en una zona urbana de nivel socio-económico bajo. Su proyecto educativo destaca por la búsqueda de metodologías y recursos didácticos que favorezcan la inclusión, la participación de la comunidad y el aprendizaje relevante.

² En España existe un servicio de inspección educativa en cada comunidad autónoma. El personal del servicio de inspección se encarga, según la normativa, de la supervisión y el asesoramiento de la organización del centro y las prácticas educativas a fin de orientarlas a una mejor respuesta educativa. Sin embargo, como veremos, el profesorado señala que la inspección, en la práctica, se centra únicamente en la supervisión.

Las entrevistas se realizaron entre enero y julio de 2020³. En total se ha entrevistado a 17 participantes (16 docentes y 1 inspector). Las primeras 8 entrevistas se realizaron en los centros educativos del profesorado, mientras que las 10 posteriores debieron realizarse de forma virtual, a causa de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19. Toda la información que pueda identificar a las personas participantes ha sido modificada para garantizar su confidencialidad.

Por otra parte, las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos, todas fueron grabadas y posteriormente transcritas. En la Tabla 2 se enumeran los docentes participantes, así como su cargo docente.

Tabla 2

Personas Entrevistadas

Participante entrevistado	Cargo	Referencia en el informe	Centro Educativo
Alejandro	Director de instituto (se realizaron dos entrevistas)	D1	CE1
Pedro	Jefe de estudios de instituto	P1	CE1
Adriana	Orientadora de instituto	P2	CE1
Humberto	Director de instituto	D2	CE2
Raúl	Profesor de Lengua y Literatura	P3	CE2
Arturo	Maestro de Educación Especial	P4	CE2
Noelia	Jefa de estudios	P5	CE2
Marina	Jefa de estudios de instituto	P6	CE3
Marcos	Vicedirector de instituto	D3	CE3
Cristina	Profesora de Lengua y Literatura	P7	CE3
Carla	Maestra de Educación Especial	P8	CE3
Pablo	Profesor de Geografía e Historia	P9	CE3
Laura	Profesora de Economía	P10	CE3
Rocío	Profesora de Inglés	P11	CE3
Alberto	Director de instituto	D4	CE4
Alicia	Orientadora de instituto	P12	CE4
Jorge	Inspector de la Delegación de Málaga	In1	--

³ En este periodo se encuentra vigente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la normativa que la desarrolla. Investigaciones previas señalan que, si bien esta normativa incorpora las competencias al currículo oficial y alude insistentemente a un intento de mejora de la calidad educativa, esto no termina de concretarse en una transformación significativa en las prácticas escolares y, cuyo principal cambio, termina siendo el aumento de la carga burocrática (Martín-Alonso et al., 2018; Martín-Alonso et al., 2021). Paralelamente, se vienen planteando a nivel parlamentario cambios significativos que, en diciembre de 2020 terminarán concretándose en una nueva ley (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Para facilitar la comprensión de los casos nos detenemos en los resultados y su posterior discusión en la normativa que se encuentra vigente cuando realizamos el trabajo de campo (LOMCE).

La información recogida tanto en las entrevistas como en el estudio documental ha sido analizada siguiendo la propuesta de Taylor y Bogdan (1994), que adaptamos a tres etapas. En un primer momento, y tras haber codificado y recopilado la información del trabajo de campo (entrevistas y análisis documental) se procede a la categorización. Es decir, se buscan relaciones entre la información recogida en las entrevistas, así como en el análisis documental. En este proceso se ha ido agrupando la información en categorías (y subcategorías) que nos permitieran la comprensión de nuestro foco de estudio: la experiencia del profesorado de las prácticas gerenciales en su labor diaria en el centro educativo. Una vez llegados a la saturación de la información (Hancock & Algozzine, 2006) se terminan conformando las siguientes categorías:

- Vivencia de la burocracia
 - Exigencias de justificación de sus prácticas
 - Su aumento en los últimos años
 - Desconexión entre las tareas burocráticas y sus prácticas educativas
- Relación con la inspección
 - Miedo a posibles sanciones
 - Relaciones cordiales
 - Prioriza lo administrativo sobre procesos educativos
- Relación con la administración
- Consecuencias de la sobrecarga de tareas burocráticas
 - Rigidez de la práctica educativa
 - Ausencia de espontaneidad en el aula
 - Dificultad para reflexionar sobre la propia práctica
 - Ritmo desbordante de trabajo

En la segunda etapa del análisis se formulan proposiciones para cada categoría y subcategoría, atribuyendo de esta forma un significado y unidad a la información recogida. Finalmente, desde las proposiciones anteriores se elabora el informe, buscando la comprensión del foco de estudio.

Como es propio de la investigación educativa-cualitativa, para sostener la validez y credibilidad de la investigación se ha triangulado la información (Denzin & Lincoln, 2012). En concreto se ha realizado la triangulación de: 1) procedimientos de investigación, al realizar dos procedimientos diferenciados (entrevistas y análisis documental); 2) fuentes de información, al haber entrevistado a profesorado de distintos contextos y centros educativos de Andalucía (además, la investigación se amplió a un inspector cuando se observó que el profesorado hacía continua referencia a su relación con el servicio de inspección) y la documentación organizativa de dos centros diferentes.

Resultados

Lo primero que encontramos en las entrevistas y su posterior análisis es que el profesorado vive su práctica profesional con la sensación de tener sobrecarga de trabajo burocrático, teniendo que justificar administrativamente cada acción. Esta es una sensación que, dicen, va en aumento en los últimos años: “Si antes te pedían cinco papeles, ahora te piden diez o nueve” (P9).

En este sentido, han sido repetidas y compartidas por todo el profesorado las referencias a la carga burocrática que asumen, situándola en ocasiones en el mismo o superior nivel que su carga docente (a nivel del tiempo de dedicación):

Ha aumentado la burocracia, porque cada cosa que haces, tienes prácticamente que detallar, no sólo escribir, detallar de una manera exhaustiva, y entonces eso no es

necesario. Y eso por supuesto desanima, utilizas el tiempo que tienes para cosas que no son necesarias que la tienes que estar utilizando para otras cosas y ya está, siempre aumenta la burocracia. (P11)

Este aumento de la carga de trabajo burocrática aparece asociado a una sensación de necesidad de control de la administración con respecto a su práctica educativa

P1: Si hay una reunión tiene que estar todo registrado, escrito, y eso nos lleva muchísimas horas. Con un alumno tú tienes que primero pasar lista, luego llevar un registro de lo que hace, lo que ha conseguido, qué nivel de competencia, qué estándar de aprendizaje ha conseguido con las actividades que ha realizado. Si te pones a rellenar todo eso durante la clase no atiendes al alumnado. [...] Pedagógicamente tienes que hacer lo que hay, y tienes que rendir cuentas.

Investigador: Cuando dices rendir cuentas, ¿a qué te refieres?

P1: A la presentación a inspección de los diferentes documentos, de evaluaciones, de los diferentes proyectos que se llevan a cabo, que muchas veces dices “yo no hago más esto con los estudiantes porque es un no vivir, redactar y escribir”. Papeles, papeles...

La burocracia, nos cuentan, se convierte en una planificación desmesurada de las prácticas, que penetra en el aula generando rigidez en las prácticas, pervirtiendo así la imprevisibilidad propia de la relación educativa y generando una suerte de sentirse que, como decíamos, controlan sus prácticas:

Me dicen que tengo que establecer unos criterios y unos estándares determinados, específicos, minuciosos... pues entonces estoy diciendo todo un proceso ¿no? Pero tiene que aparecer la espontaneidad, tiene que aparecer también cómo afrontar aquello que no se controla del todo, es que tú no puedes controlar del todo un aula. Por favor, vamos a dejarnos ya de tonterías con tanto control. (D3)

Al mismo tiempo, se percibe por parte del profesorado miedo a lo que pueda ocurrir. En concreto, el profesorado muestra miedo ante posibles sanciones de la inspección. Aunque esto no deja de ser una cuestión especulativa del profesorado, pues ninguno ha llegado a ser amonestado nunca, ni formal ni informalmente.

Luego lo que se teme en los centros es la inspección, es como que se le tiene mucho respeto, y la inspección también se lo cree, es decir ellos se ven en un estatus..., no digo todos, pero la gran mayoría se ven en un estatus superior. ¿Entonces ellos a quién van a atender? Pues la gran mayoría si no tienen unas convicciones fuertes y un proyecto educativo firme, es decir asumido por ellos, pues a lo que diga la inspección. (P6)

Es importante una aclaración en este punto: la relación con el personal de inspección, dice el profesorado, es cordial y afable. El miedo no nace por una actitud coactiva de la inspección, sino ante el poder sancionador que ostenta y que puede ejercer si considera que algo no se hizo adecuadamente. Junto con el aumento de burocracia este es el segundo cambio que destaca el profesorado en su relación con la administración de los últimos años. Esto es, aunque el servicio de inspección no haya sufrido cambios significativos en su estructura y organización, sí lo ha hecho la naturaleza de la relación que establece el profesorado.

P2: Desde que estamos en la directiva hemos tenido tres inspectores distintos, y los tres muy bien. La imagen de inspector que siempre tenemos que es un poco más

serio y estricto, muchas veces toco a la hora de decirte las cosas, nosotros no la hemos sufrido directamente [...]

Investigador: ¿Y se centra en cuestiones burocráticas o pedagógicas?

P2: Sinceramente son más cuestiones burocráticas, que estén todos los papeles bien.

Tras entrevistar a varios docentes que nos hablaban en esta línea, decidimos incluir a un inspector en el estudio para poder conocer esta situación en mayor profundidad. Al preguntarle por sus funciones nos señalaba que estas se centran en el apoyo pedagógico a los centros y que, solo en situaciones de negligencia grave, actúa punitivamente. Esta disposición del inspector es coherente con la Orden de inspección, que establece como propósito principal el asesoramiento, orientado a “la mejora de los procesos” y la “eficiencia” (punto cuarto de la orden).

Tenemos tres patas fundamentales: una, la supervisión, hay que supervisar el funcionamiento; otra de asesoramiento a la familia y a los centros; y la tercera de evaluación, tenemos que evaluar a los profesores que entran, evaluar a los directores... [...] Hay quien insulta a los alumnos, insulta a los compañeros o tiene maltrato, y hay que intervenir. Hay personas que han robado a los fondos del centro educativo y hay que tomar alguna medida. Son casos puntuales. (In1)

Volviendo al profesorado. Ante “el temor de la fiscalización de la inspección” (D3) la burocracia se termina convirtiendo en una *performance* ante la administración. Como lo explica una profesora (D3): “todo tiene que estar subido a SENECA⁴, como dice la inspección, todo lo que no está en SENECA no existe”.

Así, el profesorado termina dando, en ocasiones, más importancia a lo que refleja la documentación y los resultados recogidos en ella que al propio proceso educativo, generando de esta manera documentos descontextualizados o reutilizados de cursos anteriores. Son documentos con sentido administrativo interno, pero sin un vínculo pedagógico con el contexto escolar.

Ante el temor de la fiscalización de la inspección... pues ahí está la programación, y ahí están los criterios, y ahí está la estandarización, y hago alusión a la normativa autonómica. A ver, que sabemos cómo funciona esto, tú vas a ver una programación anual, y lo que se hacía era copiar de una para otra, y se sigue haciendo. No hay, desde mi punto de vista, un ajuste a la realidad, al contexto, eso se ve en muy pocos centros educativos. (D3)

Es decir, el profesorado realiza tareas de planificación siendo consciente de que no siempre se corresponde con lo que harán en clase y, en ocasiones, tachando de “absurdas” o carentes de sentido pedagógico lo que se les demanda realizar sobre el papel. No obstante, proceden a realizarlas tal como se le ha demandado.

P6: ¿Qué es lo que mira la administración? Pues los resultados que mete la gente en SENECA

Investigadora: pero eso no está teniendo ningún tipo de repercusión, ¿no?

⁴SENECA es la plataforma virtual de la Consejería de Educación de Andalucía, a través de la cual el profesorado debe incorporar todas sus programaciones y tareas administrativas. El cuerpo de inspectores tiene acceso a la documentación que el profesorado entrega en esta plataforma y es aquí donde comprueban su grado de corrección.

P6: Ninguna, ¿qué quieren que no suspendamos? Pues no suspendemos, es como que... ¿qué es lo que quieren, esto? Pues yo le doy esto.

El profesorado nos relata diferentes momentos y tareas en las que podemos observar esta performance ante la administración. Por ejemplo, habla el profesorado sobre los estándares de aprendizaje evaluable (un elemento del currículo oficial) y cómo los incluyen en sus programaciones sin que tenga correspondencia con lo que sucede en sus aulas:

Mira hay una cosa tan tonta como unos cuadros que vienen con el currículum que asocian contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje evaluable [...] A veces ves incluso que las interrelaciones son muy absurdas, pero a la hora de hacer lo que es el papel es muy fácil, porque una vez que tú coges el indicador ya tienes los contenidos asociados, los objetivos asociados y por eso la herramienta que han puesto en SENECA es súper fácil, tú pones los indicadores y ¡bumba! Ahí se te meten todos los datos. Luego eso no se corresponde con el desarrollo de la secuencia de clase, pero bueno, ahí me da igual. (P8)

Esto mismo hemos observado al analizar los proyectos educativos de los centros en que se ha desarrollado la investigación. Dichos proyectos hacen una continua referencia a la normativa estatal y autonómica, así como a organismos internacionales, para justificar su desarrollo. En repetidas ocasiones se llega incluso a copiar fragmentos de la normativa. En contraste con este carácter normativo del proyecto educativo, son escasas las referencias a investigaciones de ciencias de la educación.

Esta aparente obligación por tener que justificar su adecuación a la normativa está normalizada en los documentos administrativos de los centros educativos; de manera que tal como se presentan parecen más una defensa de la validez jurídica del proyecto, que un proyecto educativo y una fundamentación pedagógica del mismo. Parece que el proyecto educativo careciese de “presunción de inocencia” y debe justificar su legalidad a cada momento. Por ejemplo, para justificar el énfasis en la coeducación como uno de los ejes transversales desde los que trabajar se acude a la normativa, en lugar de a cuestiones sociales, pedagógicas o investigaciones.

La intervención global en el marco educativo desde la igualdad de género tiene su base en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía y el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación. (Proyecto Educativo CE1)

Otro ejemplo, paradigmático de esta situación, se encuentra en el epígrafe en el que hablan sobre la obligación, por ley, de comprometer a las familias en los procesos educativos de sus hijos. Se establecen distintas medidas y protocolos atendiendo a la LOE, LOMCE, LEA, Decreto 327/2010 y Orden 20/6/2011. Sin embargo, aun habiendo planteado todo esto, en las entrevistas nos cuentan que la participación de las familias es escasa o nula debido a dos cuestiones principales: (1) la ausencia de una cultura participativa en el centro y (2) la falta de tiempo y recursos por parte del profesorado para promoverla. Esto nos invita a pensar nuevamente en el escaso valor del proyecto educativo en la vida diaria del instituto.

En definitiva, se trata de una *performance*, una actuación ante la administración para aparecer como se espera de ellos. Y es una actuación que no se corresponde con lo que pretenden hacer o lo que en realidad sucede.

[Los inspectores] quieren ver documentos, el proyecto educativo de centro, adaptaciones, programaciones y demás. Sobre todo documental. Que tú puedes

tener las programaciones muy bien, unos documentos preciosos, maravillosos, ¿pero luego eso realmente se lleva a cabo? ¿Transmite realmente lo que es la realidad? (P1)

Estos proyectos son los que el profesorado debe aplicar (pues son la norma que regula el centro), convirtiéndose así en un técnico. Esto es, la normativa y el propio proyecto educativo dejan de ser los marcos en los que debe moverse la reflexión, la práctica y autonomía docente para convertirse en las instrucciones a seguir por el profesorado en las aulas.

La LOMCE da más autonomía a los centros, lo que pasa es que es verdad que esa autonomía se basa en la figura del director [...] El director presenta un proyecto y ese proyecto se tiene que aplicar porque eres un técnico que tiene que aplicar ese proyecto. Entonces, ya está, desde el momento en que su proyecto esté aprobado, eso es ley para un centro, y da igual lo que piense el profesorado, da igual lo que piense la familia, da igual todo. (P9)

De esta manera, el profesorado dice vivir dentro de una “maquinaria” que mueve el día a día de las aulas. Se trata de una rutina de trabajo marcada por, como decíamos, el exceso de tareas administrativas, pero también la falta de recursos y las continuas demandas que son propias del oficio docente. Esto genera un escenario profesional docente que, según señala el profesorado, desborda su capacidad de actuación, coartando sus posibilidades de reflexión sobre su práctica.

Hay que estar muy atento y tener una capacidad también reflexiva grande para poner en cuestionamiento todo aquello que aparentemente es natural o aparentemente funciona como una maquinaria ¿no? [...] Yo creo que esa es su estrategia. Es decir, no hacerse notar, pero luego marcan la vida diaria de las aulas [...] Cuando terminas de magisterio es como si fueses un técnico, te vas a coger la guía didáctica y desarrollas la guía, ya está [...] Entonces te dejas llevar por la vorágine de lo que el día te va diciendo, de la unidad didáctica, de lo que te habla el compañero de ciclo... (D3)

En resumen, se genera un contexto de trabajo que desborda al profesorado por el exceso de tareas que debe asumir. Junto con ello, el foco está en los resultados obtenidos o, más concretamente, los que se declaran en los documentos que se entregan a través de SENECA. No existe, en consecuencia, posibilidad de tener un espacio y tiempo para la reflexión sobre el sentido de la práctica y los propósitos de lo educativo.

Discusión de los Resultados

Como se ha expuesto, tanto los proyectos educativos como las programaciones de aula del profesorado tienen una orientación normativa, destinada a cubrir las demandas administrativas, en lugar de elaborarse como un documento que organice su práctica profesional. En consonancia con esta orientación normativa de los proyectos educativos, la relación del profesorado entrevistado con la inspección se orienta también a lo burocrático, y no a cuestiones de asesoramiento o índole pedagógica.

No se trata entonces de un control disciplinario ni coercitivo. El inspector no es “serio y estricto”, ni “tosco a la hora de decirte las cosas” (como comentaba P2). Se trata de un control sutil que se instaura a través de “tener todos los papeles bien” (P2). ¿Qué tipo de control es este? ¿Qué relaciones se construyen entre administración y profesorado a través de estas prácticas gerenciales?

Por su parte, cuando hablamos con el inspector sobre estas cuestiones nos contaba que sus funciones no están orientadas exclusivamente al control de la práctica educativa de los centros, sino también al asesoramiento y la evaluación. Sin embargo, como hemos visto, el profesorado afirma que, dentro de la relación afable que mantiene con los inspectores, más que asesoramiento se siente observado a través de la incesante tarea administrativa que debe realizar.

Parece que nos encontramos ante una contradicción: la inspección dice ejercer funciones principalmente de asesoramiento, y solo de control ante cuestiones negligentes o graves; mientras el profesorado siente el juicio omnipresente de la administración—personificada en el inspector—con la abrumadora tarea burocrática a la que se ve sometido. Sin embargo, comprendiendo la experiencia diaria del profesorado, esto nos permite entrever cuál es la naturaleza de la relación del profesorado con la administración, deshaciendo la aparente contradicción: el profesorado no sabe si será supervisada, ni cuándo, la tarea administrativa que realiza, por lo que puede sentirse en una permanente posibilidad de ser sujeto de observación por la administración, aunque no haya en realidad una supervisión constante.

Como señalan estudios previos (Pardo-Baldoví et al., 2019; Saura & Bolívar, 2019), esta sensación de control a través de las prácticas gerenciales se ha visto potenciada en las últimas décadas por el desarrollo e introducción de las TIC en los centros educativos. En Andalucía, por ejemplo, se utiliza la plataforma SENECA para monitorizar la actividad del profesorado. Se trata de un espacio virtual en el que los docentes deben incluir toda la documentación que se les requiere: programaciones, evaluaciones, autorizaciones, etc. Sin embargo, el profesorado no sabe con certeza cuándo será supervisada —si es que llega a serlo— toda esa documentación y actividad burocrática:

Quando yo empecé a trabajar, éramos un poco más libres [...] y ahora a través de esta historia que todos tenemos que evaluar por criterios y todos tenemos que seguir el mismo camino, tienes que trabajar en ello y no te queda otra, porque tienes que meter las notas [en SENECA]. (P7)

De esta forma las prácticas gerenciales, mediatizadas por dispositivos digitales, construyen una suerte de control panóptico del profesorado. Esto es, la documentación que debe presentar el profesorado a la administración no siempre será revisada, pero podría serlo en cualquier momento. El profesorado se siente observado y controlado, de manera que debe controlarse a sí mismo para lograr las medidas de desempeño esperadas en todo momento, pues no sabe cuándo será supervisado (ya sea presencial o virtualmente). La administración adopta así, en la experiencia del profesorado, una naturaleza “ubicua, invisible, inevitable” (Ball, 2003, p. 96). Y, como nos señala Foucault (1976) al estudiar el panóptico, el control externo ubicuo, invisible e inevitable termina convirtiéndose en autocontrol, en un esfuerzo por lograr los niveles de desempeño exigidos y de los que habrá que rendir cuentas en los correspondientes informes.

Aquí lo que está en juego no es que el inspector esté leyendo o no todos los informes y documentación que presentan, sino el hecho de que podría hacerlo en cualquier momento. Por esto es que nos señala el profesorado entrevistado que lo que preocupa a sus inspectores es que “estén todos los papeles bien” (P2). Es esta posibilidad de ser juzgado en cualquier momento la que construye el panóptico. Imaginando que la inspección puede solicitarle rendir cuentas de forma inesperada, el profesorado termina estableciendo una relación continua con el inspector.

No se trata entonces de un gobierno y control basado en la coacción o el castigo, sino de un gobierno dirigido desde una vigilancia continua (Foucault, 1976). El inspector parece, entonces, ser omnipresente en las aulas escolares, obligando a los docentes a regular y controlar sus acciones en todo momento, orientándolas a los estándares y niveles de logro establecidos por la administración si quieren evitar ser sancionados (oral o disciplinariamente) por el inspector.

Concluyendo, a través del panóptico que crea la sempiterna tarea burocrática en canales virtuales, el profesorado termina autocontrolándose y autogestionándose a sí mismo, orientando su práctica al logro de los objetivos establecidos en los planes curriculares y diseñando informes y programaciones que se adecúen lo mejor posible a las expectativas que cree que la administración tiene de él.

Entonces que las programaciones sean baladís —en tanto no tienen valor pedagógico, ni correspondencia con lo que se vive en el centro— no significa que la performance de su escritura también lo sea. En su elaboración se pone en juego una jerarquía y una representación de lo adecuado determinada, colocando así al profesorado en un escalafón concreto del sistema gerencialista que se ha creado y que ellos mismos han asumido al elaborar ese documento (Ball, 2013). Se alimenta de esta manera la cultura de la performatividad, lo único que importa es alcanzar los niveles de logro que establecen los planes curriculares y los informes que tendrán que entregar al inspector. Incluso cuando pueda aparecer una sensación de autonomía docente, esta se referirá únicamente a una cuestión metodológica, pues en última instancia el profesorado deberá llegar a unos resultados finales que en ningún momento ha decidido y cuya supervisión se realiza a través de un exhaustivo control burocrático.

Conclusión

A partir del estudio de caso hemos podido observar cómo la administración demanda una incesante tarea de justificación de la propia práctica y rendición de cuentas al profesorado. De esta manera, las prácticas gerenciales digitalizadas sitúan al profesorado en el deber profesional de autocontrolarse y autogestionarse, debiendo orientar sus esfuerzos al logro de objetivos medibles, y en cuya decisión no ha intervenido. Esto acerca el oficio docente al postprofesionalismo, en los términos en que Ball (2003, p. 89) lo ha definido: “El post-profesionalismo es el profesionalismo de alguien más, no del profesor. Al profesor se le responsabiliza de su desempeño, pero no de lo ‘correcto’ o ‘adecuado’ del mismo: sólo del cumplimiento de requisitos exigidos por la auditoría”.

Por tanto, lo que termina configurando al gerencialismo como un dispositivo de control son las posibilidades de acción en las que se ve el profesorado dentro de los límites que este genera. Se trata de un sistema jerárquico que suprime los tiempos y espacios para la reflexión sobre la propia práctica. Se obstaculiza con ello que el profesorado pueda cuestionarse sobre las condiciones de su práctica (que siempre son intencionadas e ideadas desde los espacios de poder) y la construcción de un debate participativo sobre los propósitos de la educación, dejando al docente sólo la decisión sobre la metodología—como es propio del modelo posfordista.

No pretendemos con este análisis responsabilizar al profesorado, ni tampoco señalarlo como víctima ingenua de las políticas educativas. Nuestro propósito ha sido comprender los procesos de gobierno de las escuelas. Esto se ha hecho desde el estudio de la experiencia de cuatro centros educativos andaluces, lo cual, dado el alcance y naturaleza de la investigación, más que generar un conocimiento generalizable nos permite señalar la necesidad de nuevas investigaciones que aborden las preguntas que este estudio abre: ¿Cuál es la relación entre la administración y las tareas administrativas del profesorado en otros contextos educativos distintos al investigado? ¿Cómo construir relaciones entre profesorado y administración educativa que se orienten a la búsqueda de información sobre las prácticas escolares para una responsabilidad profesional, pero no técnica o de competición? ¿Cómo se han visto modificadas las prácticas gerenciales tras la pandemia provocada con la COVID-19? ¿Cómo puede alumbrar este conocimiento a la construcción de una escuela orientada a los procesos de subjetivación (Biesta, 2017) del alumnado y no al logro de resultados estandarizados?

Referencias

- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.
- Ball, S. J. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2), 83-90.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.
<https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.5>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern societies*. Sage.
- Deem, R., & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: The case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
<https://doi.org/10.1080/03054980500117827>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *Manual de investigación cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Fávero, A. A., & Bechi, D. (2020). A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(13). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1981). La gubernamentalidad. En J. Varela & F. Álvarez-Uría, *Espacios de poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- Hancock, D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Larner, W. (2000). Neo-liberalism: Policy, ideology, governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.
- Luengo, J., & Saura, G. (2012). *La gestión de resultado como mecanismo endógeno de privatización en educación*. XIII Congreso Nacional de Educación Comparada, Huelva, 17-19 de octubre.
- Luengo, J., & Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 11(3), 139-153.
- Luengo, J., & Saura, G. (2014). Reformas educativas globales, privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Tempora*, 17, 31-48.
- Lynch, K. (2014). New managerialism: The impact on education. *Concept*, 5(3), 1-11.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2018). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>

- Martín-Alonso, D., Sierra, J. E., & Blanco, N. (2021) Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. A narrative research. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433>
- Moore, A., & Clarke, M. (2016). 'Cruel optimism': Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>
- Moore, P., & Robinson, A. (2016). The quantified self: What counts in the neoliberal workplace. *New Media & Society*, 18(11), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1461444815604328>
- Palacios, D., Hidalgo, P., Cornejo, R., & Suárez, N. (2019). Análisis político de discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(47). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Pardo-Baldoví, M. I., San Martín, Á., & Cuervo, E. (2019). La performatividad docente en el entorno digital de los centros escolares: Redefinición del trabajo didáctico. *REIDOCREA*, 8(2), 6-18.
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: La mercantilización de la educación pública en España y la Unión Europea. *Revista de Educación*, 1(1), 77-96.
- Rodríguez-Martínez, C. (2018). La agenda global educativa y su impacto en la equidad: El caso de España. *FAEEBA*, 27(53), 83-103.
- Rodríguez-Martínez, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Octaedro.
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Slaughter, S., & Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: The United States and the European Union. *Higher Education*, 63, 583-606. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9460-9>
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. The Johns Hopkins University Press.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5a). Morata.
- Sullivan, A., Johnson, B., Simons, M., & Tippett, N. (2020). When performativity meets agency: How early career teachers struggle to reconcile competing agendas to become 'quality' teachers. *Teachers and Teaching*, 27(5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1806050>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Verger, A., & Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16(3), 11-29.
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyken, H. K. (2018). *Global education policy and international development: A revisited introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: Una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração*, 33(3), 663-684.

Sobre los Autores

Diego Martín-Alonso

Universidad de Málaga

diegomartin@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y educativas, los saberes docentes, la coeducación y masculinidades.

Eva Guzmán-Calle

Universidad de Málaga

evagc@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-8315-2856>

Doctoranda de la Universidad de Málaga. Graduada en Pedagogía. Pertenece al grupo de investigación HUM-311 “Evaluación e investigación educativa en Andalucía.”

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 75

20 de junio 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu